

L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements

Par

Clermont Gauthier et Steve Bissonnette

Introduction

Il convient de définir la pédagogie comme l'ensemble des actions que l'enseignant mobilise dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe d'élèves ~~dans le~~ en contexte scolaire. Ces deux fonctions, instruire et éduquer ont toujours été présentes dans l'enseignement. En effet, quand Durkheim définit l'école au Moyen Âge comme milieu moral organisé, qu'entend-il sinon qu'elle est un lieu de transmission de valeurs, et à cette époque, de valeurs chrétiennes qu'il fallait inculquer aux élèves? Mais l'école ne peut se réduire à la seule transmission de valeurs, elle est aussi le lieu d'apprentissage des rudiments de la lecture, de l'écriture, du calcul, ou de savoirs plus élaborés, la grammaire, la rhétorique, la dialectique, etc. Or, ce qui valait pour l'école autrefois est encore valide aujourd'hui. L'école contemporaine, par les diverses matières prescrites dans le curriculum, permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure et, par les valeurs de justice, d'égalité, de liberté, de civilité qu'elle promeut, de contribuer à l'apprentissage du vivre ensemble.

Ces deux grandes fonctions de l'école sont inséparables et ceux qui y œuvrent, les enseignants, doivent les prendre en compte dans leur travail quotidien. À cet égard, Doyle (1986) parle de deux tâches majeures que l'enseignant exécute dans la classe. La première réfère à l'instruction, c'est-à-dire ce que nous appelons la **gestion des apprentissages** : couvrir le programme, s'assurer que les diverses notions à apprendre sont maîtrisées par les élèves, leur donner le goût de l'étude des diverses matières, etc. (1986, p. 395). La seconde fonction concerne les tâches de **gestion de la classe** : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc.

Ces deux grandes fonctions sont évidemment étroitement inter reliées. Kounin, cité par Bennett (1978), a développé une série de concepts qui illustrent très bien l'étroite parenté entre ce que l'enseignant fait en regard de l'enseignement des contenus et ses comportements relatifs à la gestion de la classe:

“The most salient teacher behaviours in maintaining involvement in class teaching situations were "with-it-ness"- an awareness of monitoring events in the classroom regardless of her current activity; "smoothness"- teacher behaviours which maintained a smooth flow of classroom activities particularly at points of transition; "momentum" - freedom from slow downs; "group alerting" - maintaining attention to non-responding pupils, and "overlappingness"- the teacher's ability to deal with two or more things at the same time. In group work situations the above behaviour is again related to work involvement, but the strongest relationship found was with "variety and challenge"- giving pupils varied tasks to do.” (Bennett, 1978, p. 138).

L'enseignant qui ne maîtrise pas sa matière et ne parvient pas à la présenter de manière organisée, a bien des chances d'avoir des problèmes de comportements (élèves inattentifs, élèves qui bavardent) apparaître dans sa classe. Inversement, l'enseignant qui ne gère pas bien sa classe, qui perd beaucoup de temps dans ses transitions, qui n'anticipe pas les occasions de désordre potentiel, verra son temps d'enseignement diminuer considérablement et compromettra ainsi la réussite de ses élèves. En revanche, l'enseignant qui circule dans sa classe lors des exercices individuels et qui donne une rétroaction soutenue sur la performance de ses élèves contribue à les maintenir au travail et partant, à leur assurer plus de chances de réussite.

La **gestion de la classe** et la **gestion de l'apprentissage** peuvent donc être considérées comme les deux dimensions fondamentales de l'enseignement, ou le double agenda de l'enseignant (Leinhart, 1986). Ce double agenda, instruire et éduquer, constitue le coeur de la vie de la classe (Shulman, 1986).

Two sorts of agendas are being followed, two sorts of curriculum are being negotiated. One agenda is the organizational, interactional, social, and management aspect of classroom life, sometimes dubbed in the hidden curriculum, though its visibility has improved dramatically as it has been studied. The second band of transmission is the academic task, school assignment, classroom content, and manifest curriculum. The contents of these two agendas, these forms of pedagogical transmission, are at the very heart of the educational enterprise, because they define what schools are for, what purposes they are designed to accomplish.” (Shulman, 1986, p. 8).

Les recherches menées dans les classes au cours des quarante dernières années ont examiné l'impact de stratégies mobilisées par des enseignants à la fois sur le plan de la gestion de la classe et sur celui de la gestion des apprentissages. Ces travaux ont permis de mettre en évidence le rôle central joué par l'enseignant, ce que d'aucuns appellent l'**effet maître**. Nombre de recherches ont montré qu'à milieux socio-économiques équivalents, les élèves de certains enseignants réussissaient mieux que d'autres. Autrement dit, ce que l'on considérait à travers les écrits de chercheurs tels que Bourdieu, Passeron, Coleman dans les années 1970, comme le déterminant majeur de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est-à-dire le milieu socio-économique, pouvait dans une certaine mesure être neutralisé. L'enseignant pouvait désormais être considéré comme une variable essentielle de la réussite scolaire et éducative des élèves et non comme un facteur négligeable lorsque comparé au poids du milieu socio-économique. Comme le soulignent Leu & Ginsburg (2011, p.1) *«Teachers and the quality of their teaching are now widely recognized as the most critical of many important factors that combine to create overall quality of education.»* De même, l'UNESCO indique que *«ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage.»* (2004, p. 172).

Si l'effet maître est maintenant reconnu, il faut savoir cependant que les maîtres ne produisent pas tous un effet équivalent. Les élèves de certains enseignants réussissent de manière récurrente mieux que d'autres dont les élèves, année après année, ont des performances systématiquement plus faibles. À contexte semblable, il peut donc y avoir une bonne variation entre les enseignants. Mais que font les enseignants dont les élèves réussissent le mieux ? Quelles interventions pédagogiques sur le plan de la gestion des apprentissages et de la classe emploient-ils ? Les résultats de la recherche en enseignement montrent de plus en plus que l'**enseignement explicite** est une approche pédagogique très efficace pour favoriser la réussite des élèves. C'est ce que nous examinons dans ce chapitre.

La première partie définit ce que l'on entend par enseignement explicite. Dans la deuxième et la troisième partie, nous examinons ce que la recherche dit à propos des deux grandes fonctions de l'enseignement, l'enseignement explicite des contenus et

l'enseignement explicite des comportements, ou ce que l'on pourrait appeler autrement, la gestion des apprentissages et la gestion de la classe.

1. L'enseignement explicite. Essai d'une définition générale

Que ce soit pour les matières scolaires ou pour les conduites à adopter, l'enseignant efficace met en place un ensemble de *mesures de soutien* pour assister les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ce soutien, appelé également étiayage (*scaffold*), consiste à fournir aux apprenants une aide à l'apprentissage. La nature et l'importance de l'étiayage varieront selon les besoins des élèves. Pour un apprenant débutant, plus l'apprentissage est complexe, plus l'étiayage sera important et la tâche d'apprentissage sera ainsi décomposée en composantes plus simples à acquérir. Le soutien sera retiré progressivement à mesure que les apprenants maîtriseront les tâches à exécuter.

Comme le révèle l'expression « enseignement explicite », l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage. Il a donc intérêt à rendre clair, net, précis, gradué ce qu'il veut faire apprendre aux élèves, et ce, tant pour l'enseignement des contenus que pour celui des comportements. L'étiayage passe donc par l'explicitation. Celle-ci se décline par les actions de dire, de montrer, de guider, de renforcer les élèves dans leurs apprentissages.

Dire signifie, par exemple, de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs d'une leçon. Dire peut aussi consister à présenter aux élèves les règles de vie de la classe et les routines à suivre pour entrer dans le local, ranger le matériel, circuler dans les corridors, etc. Dire, permet aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin dans le cadre d'une leçon.

Montrer, permet de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Ce modelage, effectué par l'enseignant, est à la fois nécessaire pour l'enseignement d'habiletés intellectuelles et l'apprentissage de conduites sociales à adopter dans la classe.

Guider, sert à amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. L'enseignant ne peut deviner ce qui se passe dans la tête de ses élèves, c'est pourquoi il doit les questionner pour saisir comment ils comprennent un problème ou une situation. Dans le prolongement de cette idée, guider permet aussi de

fournir une rétroaction appropriée, afin que les élèves aient une connaissance adéquate de ce qui doit être compris ou fait.

Renforcer, aussi au sens de consolider, de fournir aux élèves un rappel de ce qui a été vu ou de ce qui doit être fait. Rarement quelqu'un comprend quelque chose une fois pour toutes; il faut sans cesse revenir sur ce qui a été appris, rafraîchir ce qui a été vu depuis un certain temps, réactualiser occasionnellement ce qui risque d'être oublié ou simplement déformé. Cela vaut à la fois pour les apprentissages des contenus scolaires et des règles de conduite dans la classe ou dans l'école.

Par ailleurs, outre la fonction d'étayage qui se décline par les actions de dire, de montrer, de guider et de renforcer, l'enseignement explicite s'inscrit dans un rapport stratégique au *temps*. Le temps est une variable incontournable en enseignement parce que la situation pédagogique contient une part inévitable d'imprévisibilité. L'enseignant ne bénéficie pas d'un temps illimité pour assurer l'instruction et l'éducation des élèves. Il œuvre à l'intérieur d'une fenêtre de dix mois environ. À l'intérieur de cet espace, il doit faire face à un collectif d'élèves qui présentent des caractéristiques différentes sur le plan des apprentissages et des conduites, ce qui complexifie énormément la situation d'enseignement. Le processus d'apprentissage des contenus et des comportements que met en place l'enseignant rencontre donc inévitablement des résistances de la part des élèves. Elles peuvent être multiples et ont pour effet de produire de l'incertitude dans le déroulement du processus d'instruction et d'éducation. En raison du fait qu'il ne peut contrôler entièrement le déroulement de l'action, l'enseignant doit donc être prêt. Il doit planifier ce qu'il va faire apprendre aux élèves et anticiper comment il va procéder. Ce travail de *planification* précède l'action et cela commence même avant le début de l'année scolaire. Cette planification est nécessaire tant sur le plan du curriculum que sur celui des comportements que les élèves doivent adopter en classe et à l'école. Comme il ne peut maîtriser entièrement le cours de l'action pédagogique, *l'interaction* quotidienne avec les élèves entraînera des réajustements en cours de route. Ce que l'enseignant demande est parfois plus compliqué que ce que les élèves peuvent faire, il doit donc ajuster le rythme, mieux préciser ses consignes ou prévoir des étapes supplémentaires; des élèves peuvent par leurs comportements inappropriés, et pour toutes sortes de raisons, retarder voire interrompre le flux des activités. L'enseignant doit donc lire rapidement la

situation et se réajuster au besoin. Enfin, l'enseignant consolide les apprentissages réalisés par ses élèves. Des révisions sont nécessaires pour permettre l'automatisation de la compréhension des contenus, de même un rappel périodique des règles et procédures permet d'en renforcer l'exécution auprès des étudiants. La *consolidation* des apprentissages est donc une étape nécessaire pour assurer un enseignement efficace. La planification, l'interaction avec les élèves et la consolidation sont les trois moments charnières de l'action pédagogique que l'enseignement explicite prend en compte.

2. L'enseignement explicite des contenus ou la gestion des apprentissages

L'article de Rosenshine et Stevens paru dans le *Handbook of Research on Teaching* de 1986 constitue, à notre avis, un point tournant dans la recherche sur l'enseignement au sens où il s'agit de la première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur des données probantes. Ce modèle a émergé à la suite de plusieurs études menées dans des classes et réalisées dans de nombreux contextes soit l'enseignement de diverses disciplines, auprès de différentes catégories d'enfants et dans des milieux socio-économiques et culturels variés. Il semble que les enseignants efficaces adoptent des stratégies qui se ressemblent au point de former un patron ou un modèle générique d'enseignement de type « instructionniste », le « *general model of effective instruction* » qui colore le processus d'enseignement.

Comme le mentionnent Rosenshine et Stevens (1986), les chercheurs ont observé que les enseignants efficaces commencent une leçon avec une courte révision des connaissances antérieures nécessaires à l'apprentissage à venir ; ils débutent avec la présentation des objectifs, présentent la nouvelle notion pas à pas, font pratiquer les élèves après chaque étape, donnent des consignes et explications claires et détaillées, s'assurent de maintenir un niveau de répétition élevé pour chaque élève, posent beaucoup de questions, vérifient constamment la compréhension et obtiennent des réponses de tous. Ils revoient les travaux écrits lors de la pratique autonome et, si nécessaire, aident les élèves pendant le travail. Ces six tâches pédagogiques fondamentales (1- la vérification des devoirs ; 2-la présentation ; 3- la pratique guidée; 4- la rétroaction; 5- la pratique autonome; 6- la révision), constituent l'ossature de ce « modèle pédagogique ». Tout cela est en cohérence avec les travaux de Gagné (1970), chercheur cognitiviste dont les travaux ont

mis de l'avant des stratégies basées sur le traitement de l'information. Il avait à l'époque souligné l'importance de gagner l'attention des élèves, de les informer de l'objectif, de rappeler les connaissances acquises antérieurement, de présenter le matériel, de guider les élèves et de les laisser exécuter les tâches, de donner une rétroaction sur leurs performances, de les évaluer, puis de chercher à augmenter la rétention et le transfert.

Rosenshine reprendra à de nombreuses reprises son texte de 1986 pour l'arrimer aux travaux des chercheurs plus contemporains en sciences cognitives. Par exemple, on comprend mieux maintenant que la fonction principale des états est d'éviter de surcharger la *mémoire de travail des élèves* (Sweller, 1988; Sweller, Kirschner et Clark, 2006). On sait également, grâce aux travaux réalisés sur l'architecture cognitive, que la capacité de la mémoire de travail est limitée, de sorte que, pour faciliter l'apprentissage, il est préférable pour l'enseignant de décomposer le savoir ou la compétence à faire acquérir en composantes plus simples que les élèves apprendront progressivement. De même, l'organisation des connaissances en mémoire à long terme sous forme de schémas constitue une caractéristique fondamentale distinguant les experts des novices. Par conséquent, les nouveaux contenus doivent être travaillés, organisés, revus et pratiqués en vue de ce transfert dans la mémoire à long terme où ils seront stockés pour un usage éventuel. (Rosenshine, 2012)

Nous avons vu antérieurement que la planification, l'interaction avec les élèves et la consolidation sont les trois moments charnières de l'action pédagogique que l'enseignement explicite prend en compte. Nous utilisons cette catégorisation pour décrire les stratégies utilisées en gestion des apprentissages dans les pages qui suivent.

2.1 La gestion des apprentissages : la phase de préparation

Durant cette phase, l'enseignant travaille à partir du curriculum et cherche à le « mettre à sa main ». Il l'analyse pour en faire ressortir les composantes principales et les difficultés potentielles, ainsi que pour déterminer l'ordre dans lequel il serait préférable d'enseigner les éléments de contenu. La phase de préparation comprend un ensemble de stratégies :

1. préciser les objectifs d'apprentissage;
2. Identifier les idées maîtresses;
3. déterminer les connaissances préalables;
4. intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances;
5. planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage;
6. planifier la révision;
7. vérifier l'alignement curriculaire.

Préciser les objectifs d'apprentissage. Depuis les travaux de Tyler en 1949 et la publication de son célèbre ouvrage intitulé *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, il est reconnu que la précision des objectifs est essentielle pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. L'énoncé de l'objectif doit indiquer les attentes à l'égard de l'élève au terme de l'apprentissage. Il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'atteinte des objectifs et à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui. Il permet aussi à l'enseignant de mieux sélectionner les activités d'apprentissage pertinentes et facilite l'évaluation des apprentissages.

Identifier les idées maîtresses. Tout n'est pas important au même degré dans un programme d'études. C'est pourquoi il importe de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les idées maîtresses sont les éléments centraux, les concepts clés, les savoirs fondamentaux, les habiletés de base que l'enseignant doit absolument enseigner. Faire ressortir les idées maîtresses permet en même temps de repérer les notions accessoires.

Déterminer les connaissances préalables. Certains savoirs ou savoir-faire sont en amont, et leur maîtrise est préalable à l'acquisition des nouvelles connaissances visées. Par exemple, avant d'enseigner une résolution de problème nécessitant le calcul de l'hypoténuse, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise la racine carrée. Il doit donc vérifier le niveau de difficulté de la tâche à accomplir, de sorte que les connaissances à enseigner s'emboîtent du simple au complexe.

Intégrer de manière stratégique les divers types de connaissances. Les connaissances peuvent être réparties en trois catégories : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette distinction est importante, car elle a permis de prendre conscience du fait que l'on ne peut amener les élèves à développer des habiletés procédurales si l'on se limite à enseigner des connaissances déclaratives et que l'on ignore les connaissances conditionnelles. Non seulement les élèves ne sauront pas comment exécuter la tâche, mais ils ne pourront pas non plus reconnaître le contexte dans lequel l'accomplir.

Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage (scaffolding). L'enseignement explicite se caractérise par l'utilisation de plusieurs dispositifs de soutien (visuels, verbaux, physiques) que l'enseignant choisit selon le niveau d'habileté des élèves et qu'il retire ensuite progressivement à mesure qu'il constate les progrès de ces derniers.

Planifier la révision. L'enseignant doit prévoir du temps pour la révision du contenu. Pour être plus efficace, celle-ci doit être distribuée, cumulative et variée. Rosenshine et Stevens (1986) proposent une révision quotidienne, hebdomadaire et mensuelle.

Vérifier l'alignement curriculaire. Le concept d'alignement curriculaire est primordial, car il permet de s'assurer de bien adapter le travail prévu à celui qui sera accompli. Au cours de la phase de préparation, l'enseignant vérifie la cohérence entre le curriculum prescrit, l'enseignement qu'il prévoit effectuer et l'évaluation qu'il anticipe. Il ne serait pas très conséquent d'évaluer un autre contenu que celui qu'il a enseigné ni d'enseigner des contenus qui ne font pas partie du programme.

2.2 La gestion des apprentissages : la phase d'interaction avec les élèves

Une fois la planification terminée, l'enseignant passe à l'interaction proprement dite avec les élèves. Il accomplit plusieurs actions telles que vérifier quotidiennement les devoirs, ouvrir la leçon, conduire la leçon et, enfin, la clore.

2.2.1 Vérifier quotidiennement les devoirs. La question des devoirs est controversée. Cependant, l'enseignant qui utilise les devoirs à bon escient en fera bénéficier ses élèves. Hattie (2012) a examiné plusieurs méta-analyses des devoirs et constaté une taille d'effet de $d = 0,29$. Ainsi, lorsqu'on compare les élèves des classes qui ont des devoirs à faire à ceux qui n'en ont pas, on remarque que les devoirs permettent de faire progresser les élèves ou d'augmenter leur taux d'apprentissage de 15 %.

2.2.2 Ouvrir la leçon. Lors de l'ouverture de la leçon, l'enseignant s'assure d'obtenir d'abord l'attention des élèves : « Regardez-moi. Maintenant, nous allons... » Ensuite, il présente l'objectif d'apprentissage, le justifie au besoin, le lie au contenu vu antérieurement. Il peut résumer le contenu qui sera abordé dans la leçon et en donner le plan. Puis, il activera les connaissances préalables à l'apprentissage des contenus ou des habiletés.

2.2.3 Conduire la leçon. La conduite de la leçon comprend le recours à un ensemble de stratégies qui peuvent être mises en application en trois temps : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Le modelage. L'enseignant commence la leçon par l'étape du modelage. Il démontre les apprentissages à réaliser. Ce faisant, il explique comment il procède, il « met un haut-

parleur sur sa pensée ». Il verbalise ainsi chacune des étapes pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les stratégies qu'il utilise.

La pratique guidée. L'enseignant enchaîne ensuite avec l'étape de la pratique guidée. Au cours de celle-ci, il fait travailler les élèves, généralement en équipe, tout en les supervisant étroitement. Il pose des questions et travaille à partir de problèmes déjà résolus. Il met en place des mesures de soutien appropriées et vérifie la compréhension des élèves. Il rétroagit et corrige les réponses des élèves.

La pratique autonome. Au cours de cette étape, l'élève accomplit la tâche demandée seul et sans aide. Si les élèves ne savent pas comment exécuter seuls la tâche et que l'enseignant continue à leur demander de s'exercer, ils intégreront dans leur mémoire des erreurs de compréhension. Il sera alors très difficile pour l'enseignant de travailler à leur faire désapprendre ce qui aura été emmagasiné dans leur mémoire. Il est inutile de donner des dizaines de problèmes à résoudre lorsque les élèves ne savent pas accomplir le travail demandé. Il est préférable alors de réenseigner.

Lors de la pratique autonome, l'enseignant ne donne pas aux élèves des exercices d'une nature différente de ceux qu'ils ont faits lors de la pratique guidée.

2.2.4 Clore la leçon

Enfin, au terme de la leçon, l'enseignant en profite pour assurer l'objectivation des apprentissages réalisés. Il fait ressortir « l'essentiel à retenir ». Puis, il annonce la prochaine leçon et propose des activités pour poursuivre la consolidation et l'automatisation.

2.3 La gestion des apprentissages : la phase de consolidation

Au cours de cette phase, l'enseignant mettra l'accent sur deux grandes stratégies en vue d'assurer la consolidation et l'automatisation des apprentissages : donner des devoirs et procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.

2.3.1 Donner des devoirs

Les devoirs permettent aux élèves de s'exercer à utiliser le contenu vu en classe, afin d'en arriver à automatiser les apprentissages. L'enseignant ne donne pas de devoirs comportant de nouveaux éléments. Les devoirs font partie de la routine de la classe et ne sont pas négociés tous les jours. L'enseignant sait également que les devoirs non revus en

classe engendreront plus tard des devoirs que les élèves auront mal faits ou n'auront pas faits.

D'une manière générale, les auteurs préconisent des devoirs courts et fréquents, qui impliquent la pratique d'habiletés simples. L'enseignant prépare soigneusement les devoirs, et les élèves s'exercent à les faire en classe, puis les revoient collectivement.

2.3.2 Révisions hebdomadaires et mensuelles

Les révisions permettent de bien organiser en réseau les nouveaux savoirs et rendent possible leur mobilisation lorsqu'on a besoin de leur faire appel. Les enseignants efficaces consacraient de 15 à 20 % de leur temps d'enseignement à la révision hebdomadaire et mensuelle.

Conclusion sur l'enseignement explicite des contenus

Il convient de signaler que, loin d'être un nouveau dogme, l'enseignement explicite des contenus est l'approche pédagogique pour laquelle nous disposons du plus grand nombre de données probantes, qui en montrent l'efficacité pour la plupart des catégories d'élèves, des contextes et des matières à enseigner (Adams et Engelmann, 1996; Bissonnette, 2008; Bissonnette et Gauthier, 2012; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard 2010; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, 2006). Toutefois, dans les cas où les apprenants ont déjà une certaine expertise, où le contenu et le contexte d'enseignement s'y prêtent, les approches par découverte peuvent être indiquées. Toutefois, il faut reconnaître que les classes de la grande majorité des enseignants n'appartiennent généralement pas ou peu à cette catégorie.

En conclusion, l'enseignement explicite des contenus se caractérise par la mise en place de dispositifs d'étayage en vue de simplifier la tâche d'apprentissage des élèves. Il est principalement fondé sur le fait que la mémoire de travail a des capacités limitées et devient rapidement surchargée. Pour éviter cette surcharge, il importe d'enseigner le contenu par étapes. Un travail minutieux de préparation, ainsi que l'emploi de bonnes stratégies d'interaction avec les élèves, notamment par le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, et la réalisation des activités de consolidation permettront de faciliter l'apprentissage du contenu par les élèves.

3. L'enseignement explicite des comportements ou la gestion de la classe

Outre la gestion des apprentissages des contenus, celle de la gestion des comportements des élèves est d'une importance cruciale pour l'enseignant. En effet, les problèmes de comportements des élèves dans les classes sont une source majeure de préoccupations depuis plusieurs années tant chez les enseignants novices que chez les plus expérimentés. Les élèves qui manifestent des comportements dérangeants ont un faible taux d'engagement dans les tâches scolaires et, en conséquence, un niveau inférieur de réussite. En contrepartie, de bonnes pratiques de gestion de classe sont associées à une occurrence moins grande de comportements inappropriés, à plus d'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage et, partant, à une meilleure réussite scolaire.

La gestion de la classe et de la conduite des élèves est donc une dimension pédagogique fondamentale et, comme le soulignent Long et Frye (1985), c'est un mythe de croire que les enseignants efficaces peuvent prévenir les problèmes de comportements seulement en utilisant du matériel excitant ou en mettant en place des activités stimulantes. Il faut aller au-delà des contenus à faire apprendre et mobiliser également des stratégies spécifiques de gestion de classe pour prévenir et corriger les comportements inadéquats.

Plusieurs travaux de recherche font ressortir un aspect qui a presque toujours été négligé en gestion de classe : les comportements qu'un enseignant veut que ses élèves apprennent doivent non seulement être décrits de manière spécifique, mais aussi être enseignés explicitement et pratiqués au même titre que la lecture ou les mathématiques. De la même manière que le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome sont des stratégies efficaces pour l'enseignement explicite des contenus, ces mêmes stratégies sont tout aussi appropriées pour l'enseignement explicite des comportements. Il faut d'abord que le comportement désiré par l'enseignant soit observable, c'est-à-dire visible et par conséquent formulé de manière positive. Il faut ensuite que l'enseignant exécute lui-même le comportement, qu'il en donne un exemple ou le fasse illustrer par les élèves. Ce comportement sera pratiqué concrètement par les élèves pour qu'ils en saisissent encore mieux les modalités et les nuances, et ce, tant qu'il n'est pas maîtrisé. Finalement, l'enseignant devra consolider régulièrement les apprentissages réalisés sur le plan

comportemental afin qu'il n'y ait pas de « rechutes » ou d'apparitions de comportements inappropriés.

L'enseignement explicite des comportements peut être compris comme un système d'intervention qui intègre deux mécanismes fondamentaux en interaction : les interventions préventives et les interventions correctives. Il faut souligner que sans la dimension préventive, le correctif ne fonctionnera pas. En effet, un enseignant qui ne ferait que « discipliner » sa classe aurait tôt fait de produire toutes sortes de comportements d'hypocrisie, de résistance, d'opposition voire d'agressivité chez ses élèves. De la même manière, sans les interventions correctives, la dimension préventive ne fonctionnera pas plus. Il arrive un seuil où l'enseignant, au-delà de toutes les mesures prises pour le prévenir, doit mettre fin au comportement indésirable de l'élève. Il doit alors intervenir s'il ne veut pas que la situation dégénère et que tout le groupe soit emporté dans la tourmente.

3.1 Les interventions préventives

Les enseignants qui gèrent efficacement leur classe réalisent davantage d'interventions préventives que leurs collègues (Kounin, 1970; Knoster, 2008). Ainsi, les enseignants efficaces interviennent avant que se manifestent les problèmes. Ils effectuent des interventions qui favorisent chez les élèves l'adoption de bons comportements. Inversement, ceux qui éprouvent des difficultés à gérer efficacement les comportements des élèves ont plutôt tendance à intervenir trop tardivement ou à ne pas intervenir du tout. Ces enseignants interviennent davantage en réaction aux comportements problématiques des élèves plutôt que pour les prévenir.

Les interventions préventives incitent les élèves à adopter de bons comportements, tandis que les interventions correctives servent à gérer les écarts de conduite de ces derniers.

Les interventions préventives sont nettement plus efficaces et moins coûteuses en temps et en énergie que les interventions visant à gérer une situation difficile ou à régler un problème de comportement. Elles représentent la base d'une gestion efficace de la classe et des comportements des élèves : 80 % des interventions réalisées par l'enseignant qui gère sa classe efficacement sont de nature préventive alors que 20 % des autres sont de nature corrective (Knoster, 2008).

De bonnes procédures de gestion de classe dépendent d'une planification minutieuse de l'organisation physique de la classe, des règles, des procédures, des activités de départ et de l'ensemble de l'enseignement qui sera offert. Bien que cette planification exige du temps, l'enseignant verra vite qu'il récupère les dividendes de cet investissement dans sa préparation lorsque les élèves arriveront en classe. Il est à noter que le début de l'année scolaire représente un moment fondamental pour la gestion de classe. En effet, dès les premières semaines d'école les élèves apprennent les attitudes, les comportements et les habitudes de travail qui leur serviront toute l'année durant. C'est pourquoi un minutieux travail de planification aura lieu avant l'arrivée des élèves en septembre pour que les trois ou quatre premières semaines de classe soient maximisées.

Toutefois, être prêt ne suffit pas. Pour maintenir les comportements appropriés toute l'année, l'enseignant doit intervenir activement afin de s'assurer que les élèves coopèrent et agissent en accord avec les normes, les règles et les procédures de la vie en classe. L'enseignant ne doit pas assumer que parce qu'il a bien expliqué à ses élèves ce qui est attendu d'eux, ils agiront instantanément, conformément et continuellement à sa demande. L'enseignant doit donc accorder une attention constante au renforcement des comportements appropriés.

Bref, ce qui rend une gestion de classe efficace, ce n'est pas tant l'énoncé de règles ou de procédures, mais bien le fait qu'elles soient planifiées, enseignées explicitement et constamment renforcées.

Quelles sont ces interventions préventives efficaces ? Ces interventions sont, par ordre d'importance : 1- établir de bonnes relations avec les élèves; 2- créer un environnement sécuritaire, ordonné, prévisible et positif; 3- encadrer et superviser constamment les élèves; 4- organiser la classe afin de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage des élèves; 5- enseigner de manière efficace afin de favoriser la réussite du plus grand nombre¹.

À chacune de ces interventions préventives correspond un ensemble de stratégies². Ces dernières représentent les gestes concrets que l'enseignant doit poser au quotidien pour prévenir les écarts de conduite des élèves et favoriser l'adoption de comportements appropriés.

3.1.1 Établir des relations positives avec tous les élèves

¹ Cette dernière stratégie correspond à ce que nous appelons la gestion des apprentissages examinée dans la section précédente.

² Nous ne pouvons dans le cadre de ce chapitre présenter l'ensemble des stratégies. Pour le lecteur intéressé à en savoir davantage voir notre ouvrage Bissonnette, S., Gauthier, C. Castonguay, M. (à paraître). *L'enseignement explicite des comportements*. Montréal : Chenelière.

De toutes les interventions préventives, la première et la plus importante est celle qui consiste à établir des relations positives avec les élèves. À ce sujet, une synthèse de plus de 100 recherches réalisée en 2003 par Marzano a révélé que la qualité des relations maître-élève est l'élément le plus important en matière de gestion de classe. De façon plus précise, cette synthèse montre que les enseignants qui cultivent de bonnes relations avec leurs élèves ont 31 % moins de problèmes disciplinaires, de violation des règles dans la classe et de problèmes qui y sont associés au cours d'une année scolaire comparativement à ceux ayant de mauvaises relations avec leurs élèves.

Interagir avec tous les élèves. Bon nombre d'enseignants interagissent peu ou pas avec leurs élèves et se plaignent du climat désagréable de leur classe. Il faut bien comprendre que si plusieurs élèves arrivent en classe avec une attitude favorable à l'apprentissage d'autres voudraient carrément se voir ailleurs. Dans un tel contexte, le défi pour l'enseignant est de travailler avec ceux ayant une attitude et des comportements négatifs. L'enseignant doit comprendre que c'est particulièrement avec ce type d'élèves qu'il doit prendre le soin d'établir des relations positives, car ils se comporteront adéquatement précisément en raison du fait qu'il aura pris le temps d'interagir positivement avec eux.

Les interactions positives sont celles où l'enseignant souligne à l'élève ses bons comportements, mais également celles où il l'accueille, lui dit bonjour, discute avec lui, etc. Interagir positivement ne signifie pas pour autant qu'il faille dire bravo à tout instant. Il importe pour l'élève d'avoir plus de contacts plaisants avec son enseignant que d'interventions négatives. Il faut donc essayer d'intervenir auprès de l'élève au moment précis où il se comporte bien. Il faut porter attention à leurs bons comportements et ne pas seulement s'adresser à eux lorsqu'ils manifestent des écarts de conduite.

À ce sujet, les enseignants donneraient de 3 à 15 fois plus d'attention aux comportements déviants de leurs élèves qu'à leurs comportements positifs en classe (Hall & Hall, 1990). Or, il faudrait inverser cette tendance. « *Les enseignants qui réussissent à porter une attention sincère aux comportements positifs de leurs élèves, qui félicitent leurs bons comportements, améliorent le climat de classe de façon considérable* » (Veillet et coll., 2011, module 6, p. 2).

- Il s'adresse aux élèves par leur prénom. Au primaire, il peut inscrire le nom de l'élève sur son pupitre. Cette façon de faire permet à l'enseignant de décider de la place de chacun de ses élèves en plus de permettre à ces derniers d'apprendre le nom de leurs

pairs. Au secondaire, l'enseignant prépare un plan de classe sur lequel il écrira les noms des élèves. Il laisse ce plan à la vue des élèves afin qu'ils puissent le consulter.

- Il démontre de l'empathie et de l'intérêt. L'enseignant doit montrer qu'il se soucie vraiment de ses élèves. Il les accueille à la porte de classe et les observe arriver. Il se tient au courant des activités qu'ils pratiquent en dehors de la classe et les questionne à ce sujet. Il les écoute et prête une attention sincère à leurs propos.
- L'enseignant veille à être crédible aux yeux des élèves. Il est un modèle, il pratique lui-même ce qu'il leur demande de faire et s'assure que ce qu'il fait ou dit est en accord avec les règles de vie en classe.
- Il s'assure que le nombre d'interactions positives est supérieur aux interactions négatives. Pour chaque interaction négative ou avertissement que l'élève reçoit lorsqu'il se comporte mal, il doit recevoir au moins quatre interactions positives (Sprick, 2006).

Transformer chez les élèves leur façon de comprendre la réussite

Le fait de croire qu'un élève est incapable de réussir engendre chez l'enseignant une attitude et des comportements favorisant l'échec de l'élève en question. Ce phénomène a été montré par de nombreuses recherches empiriques. C'est pourquoi il importe d'entretenir des attentes élevées envers tous les élèves.

Comment entretenir des attentes élevées ? L'enseignant indique aux élèves que la réussite est possible **en fournissant les efforts nécessaires et en utilisant de bonnes stratégies**. La responsabilité de l'élève est de déployer les efforts nécessaires à la réalisation de la tâche, tandis que celle de l'enseignant est de lui fournir et surtout de lui enseigner les stratégies dont il a besoin pour y arriver. Il leur montre ainsi que la réussite est tributaire des efforts déployés et des stratégies employées ($R = E \times S$).

Les travaux de Dweck (2010) ont montré que les élèves qui tendent à attribuer leurs succès ou échecs scolaires à leur seul talent naturel en situent la cause à des facteurs hors de leur contrôle; ils croient ainsi n'avoir que peu ou pas de pouvoir sur leurs apprentissages. En revanche, les élèves qui croient que leurs résultats scolaires sont tributaires des efforts qu'ils déploient et des stratégies qu'ils emploient font preuve d'une conception dynamique de leur intelligence, puisqu'ils attribuent leurs réussites ou leurs difficultés à des facteurs qu'ils

peuvent eux-mêmes contrôler. De fait, la conception que l'élève possède de son intelligence influence directement son niveau d'implication et d'application à la tâche.

Les expériences menées par Dweck (2010) ont également montré qu'il est possible pour l'enseignant d'influencer considérablement la façon dont l'élève conçoit son intelligence, par l'entremise de la rétroaction fournie dans la réalisation des tâches. L'enseignant qui souligne aux élèves que leur réussite s'explique par les efforts qu'ils ont déployés et les stratégies qu'ils ont employées favorise chez ces derniers le développement d'une conception dynamique de leur intelligence et un sentiment d'efficacité personnel positif.

Comme le souligne Bouffard (2011), bien que la motivation scolaire soit activée par la nature de l'activité et les buts recherchés, **c'est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'élève qui est le facteur le plus déterminant sur sa motivation**. Or, le SEP représente : « la croyance de la personne en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions qui sont requises pour atteindre les objectifs fixés et produire les résultats recherchés dans la tâche » (Bouffard, 2011, p. 3).

S'il vise à mettre en place des interventions préventives pour favoriser une gestion de classe efficace, il est primordial pour l'enseignant d'entretenir des attentes élevées envers les élèves (formule $R = E \times S$) et de planifier son enseignement en conséquence.

3.1.2. Créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif

La seconde intervention préventive à utiliser est celle qui consiste à prévoir l'environnement en classe afin qu'il soit un milieu de vie sécurisant, ordonné, prévisible et positif. Un milieu sans violence ni intimidation, mais aussi un milieu où un climat positif favorise l'enseignement et l'apprentissage. C'est un milieu de vie ordonné dans lequel des règles, des procédures et des routines ont été définies précisément et enseignées explicitement. Enfin, un milieu qui est prévisible, où les élèves savent exactement quels comportements et quelles attitudes sont attendus d'eux. Bref, il s'agit d'une classe structurée où il fait bon vivre.

Enseigner explicitement les comportements désirés

Pour parvenir à créer ce type d'environnement, il importe d'enseigner explicitement aux élèves les comportements attendus en classe et à l'école. Préciser clairement et explicitement ses attentes aux élèves constitue pour l'enseignant une première étape afin d'établir une atmosphère positive (Emmer *et al.*, 1980; Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987).

Considérer les comportements en tant qu'objet d'enseignement est une stratégie indispensable pour créer un milieu sécuritaire, ordonné et prévisible. Dans un tel contexte, les élèves n'ont pas à deviner ce que l'enseignant attend d'eux, puisqu'il leur a montré explicitement les comportements et les attitudes à adopter.

Il est aussi insensé de se borner à énoncer les règles concernant les comportements acceptables des élèves que se limiter à énoncer les règles de mathématiques (Boynton & Boynton, 2009, p. 24). Il faut aussi les enseigner ! Quand un élève éprouve des difficultés en lecture ou en mathématiques, jamais il ne viendrait à l'esprit de le punir pour l'aider. En effet, il serait illogique d'affirmer que la punition l'incitera à apprendre ses tables de multiplication. Pourquoi le punit-on alors lorsqu'il éprouve des difficultés d'ordre comportemental ou manifeste des écarts de conduite? Si ce n'est pas acceptable de punir un enfant en raison de ses difficultés d'apprentissage de la lecture ou des mathématiques, ce n'est pas plus acceptable de le faire s'il a des problèmes de comportement. Par conséquent, il s'avère nécessaire d'enseigner les comportements attendus.

Comment planifier l'enseignement explicite des comportements ? D'abord, il faut identifier deux ou trois valeurs à enseigner aux élèves. Les écoles disposent habituellement d'un projet éducatif à l'intérieur duquel des valeurs sont identifiées. Il est ainsi possible d'utiliser celles-ci. Ensuite, préciser des contextes de vie quotidienne en classe et dans l'école dans lesquels les élèves évolueront. Il peut s'agir, par exemple, de travail en équipe, de travail autonome, de présentations de l'enseignant, de transitions, de déplacements, etc. Enfin, il faut transformer chacune des valeurs en attentes comportementales, et ce, pour tous les contextes de vie en classe identifiés précédemment.

Ce travail de définition permet d'en arriver à la construction d'une matrice de comportements qui précise les règles à suivre ou les comportements attendus à adopter de la part des élèves dans différents contextes. Elle indique tous les comportements attendus des élèves plutôt que de se centrer sur une série d'interdits.

Exemple de matrice de comportements (école primaire)

Valeurs/Contextes	Transitions déplacements	Travail en équipe	Travail individuel	Présentation de l'enseignant
Être respectueux	Je me déplace en silence, sans faire de bruit; Je garde un espace entre moi et l'autre dans une ligne.	J'écoute et je regarde celui qui parle.	Je lève la main avant de parler pour demander de l'aide.	Je regarde et j'écoute l'enseignant; Je lève la main avant de poser une question.
Être responsable	Je range le matériel dont je n'ai pas besoin; J'apporte uniquement le matériel requis.	Je demeure avec mon équipe en tout temps.	Je reste à ma place; Je demande la permission pour me lever.	J'utilise uniquement le matériel requis.
Être collaborateur	Je laisse ma place propre.	J'aide les autres; J'accepte l'aide des autres.	En cas de besoin j'attends sans faire de bruit l'aide de l'enseignant	J'essaie de comprendre ce qui est présenté.

Par ailleurs, pour s'assurer de la compréhension des attentes comportementales par tous les élèves, l'enseignant doit les enseigner explicitement à l'aide d'un modelage, d'une pratique dirigée et d'une pratique autonome, et ce, en contexte réel. Les attentes comportementales reliées au travail d'équipe doivent être enseignées explicitement lors d'une activité de travail d'équipe. Il en va de même pour les attentes comportementales hors classe, et ainsi de suite.

Avant le début de l'année scolaire, l'enseignant doit donc se préparer minutieusement. Il choisit les règles, les routines, les procédures en salle de classe et à l'école qu'il veut voir adopter par ses élèves. Il résume ces éléments sur des affiches qu'il disposera bien à la vue dans la classe. Il planifie aussi soigneusement les explications qu'il donnera aux élèves afin de leur préciser le bien-fondé de ces règles. Tout doit être préparé, réfléchi et ne laisser aucune place à l'improvisation. Cela ne veut pas dire qu'il n'y aura pas d'imprévu, mais s'il réfléchit bien à ce qui peut se passer, il anticipe les problèmes potentiels. Plus ces éléments seront structurés et clairs pour l'enseignant, plus ils le seront également pour les élèves !

Il en va de même pour les routines que l'enseignant veut établir dans sa classe. Les plus importantes à installer et à enseigner explicitement concernent : 1- celles reliées au début et à la fin d'un cours, 2- les transitions et les déplacements, 3- l'obtention du silence. Un environnement d'apprentissage efficace se caractérise notamment par le fait que les activités

scolaires se déroulent rondement, par le fait que les périodes de transition entre les activités sont brèves et ordonnées et que peu de temps est perdu à organiser la classe ou à composer avec l'inattention ou la résistance des élèves (Martineau & Gauthier, 1999).

Les premières semaines d'interactions sont à cet égard critiques pour la mise en place des règles et des routines qui auront cours pendant toute l'année. En fait, le premier jour d'école constitue le meilleur moment pour jeter les bases de cette intervention. Les enseignants qui, dès le début de l'année scolaire, choisissent de mener des activités scolaires plus simples afin de mettre l'accent sur les procédures peuvent tabler par la suite sur un environnement plus fonctionnel. À long terme, cet environnement stable permet aux élèves d'effectuer davantage d'apprentissages (Emmer *et coll.*, 1980).

Bref, le début de l'année est fondamental pour l'enseignement explicite des comportements, mais l'enseignant doit rester vigilant toute l'année durant afin de s'assurer que les acquis ne disparaissent pas. Au besoin, en cours d'année, il interviendra pour rectifier la situation et pour enseigner de nouveau certaines procédures.

Maintenir un rythme soutenu

Les bons gestionnaires de classe adoptent un rythme soutenu laissant peu ou pas de place à la manifestation d'écarts de conduite. Les pertes de temps sont minimisées, les élèves sont affairés, car les écarts de conduite des élèves ont souvent lieu lors des moments non structurés. La fluidité représente un concept central pour la gestion de classe. En effet, afin d'assurer un maximum d'efficacité, les activités en classe doivent se dérouler sans digression, diversion ou interruption. Les leçons qui se déroulent à un bon rythme et de manière fluide captent l'attention des élèves et préviennent les comportements déviants. En revanche, lorsque le flot d'une leçon est sans cesse interrompu, l'attention des élèves se porte sur des éléments externes au thème de la leçon. Par conséquent, les élèves ont davantage tendance à se désengager de la leçon. Des délais trop longs ou des changements brusques dans la façon de diriger sont souvent associés à des comportements inappropriés.

L'enseignant doit prévoir aussi des travaux pour combler le temps entre différentes activités. Par exemple, quelques élèves peuvent terminer un travail plus vite que prévu, sans que le temps disponible permette d'entreprendre et de compléter une autre activité avant la période suivante à l'horaire. L'enseignant doit toujours disposer d'une banque d'activités prêtes à être offertes aux élèves rapidement afin de maintenir les élèves occupés.

3.1.3 Encadrer et superviser les élèves

Les attentes comportementales clairement précisées et enseignées, il s'agit maintenant de favoriser l'adoption de ces comportements par un encadrement et une supervision constante des élèves en cours d'année. Les habiletés à superviser et à encadrer efficacement les comportements des élèves sont parmi les meilleurs moyens de prévenir l'aggravation des problèmes de discipline en salle de classe et au sein de l'école (Boynton & Boynton, 2009). Un encadrement et une supervision constante permettent aux élèves de savoir qu'ils sont sous la surveillance d'un enseignant bienveillant et qu'ils doivent cesser d'adopter tout comportement inadéquat sur-le-champ. Comme le soulignent Martineau et Gauthier (1999) : « *Les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe supervisent le déroulement des activités de près et sont capables de reconnaître rapidement, voire d'anticiper, les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi* » (p. 478). Différentes stratégies permettent à l'enseignant d'encadrer et de superviser efficacement les élèves.

Revoir les règles périodiquement (précorrection)

Il importe non seulement d'enseigner les comportements attendus en début d'année, mais d'y revenir également dès que les élèves s'en éloignent. Ainsi, dans une perspective préventive, l'enseignant fera le rappel des comportements attendus (ce que l'on nomme une précorrection) ou demandera à un ou des élèves de modeler ces comportements devant le groupe dès que ceux-ci adoptent des comportements indésirables.

Lorsqu'il revoit les règles, l'enseignant utilise des mots et des actions aussi spécifiques que possible pour démontrer aux élèves les comportements acceptables et ceux qui ne le sont pas. Par exemple, l'enseignant ne se contente pas de dire qu'il s'attend à ce que ses élèves se comportent bien quand il s'absente de la classe. L'enseignant rappelle précisément ce qu'est un bon comportement : rester assis, travailler en silence, continuer son travail, etc. Il demande à un ou à des élèves d'en faire la démonstration. Cette mise en action permet aux élèves de revoir le comportement approprié en plus de permettre à l'enseignant de vérifier la clarté de ses explications et la compréhension des élèves.

Balayer la classe du regard constamment

Pour assurer un encadrement bienveillant, l'enseignant doit être alerte et vigilant à tout ce qui se déroule en classe. Pour y arriver, il doit balayer du regard la classe régulièrement afin d'avoir un œil sur tous les élèves.

Kounin affirme qu'en étant vigilant (« *withitness* »), l'enseignant corrige les comportements avant qu'ils ne s'intensifient ou s'étendent aux autres élèves. Cet état d'alerte permet aussi à l'enseignant d'identifier correctement l'élève fautif. Un enseignant qui n'est pas en état d'alerte ne parvient pas à régler le problème avant qu'il ne dégénère et nécessite une intervention majeure ou encore ne cible pas le « bon » élève lors de son intervention.

On a vu également que, d'après Kounin, le chevauchement (« *overlapping* ») est fondamental dans la gestion des comportements. Il correspond à la nécessité pour un enseignant de gérer deux événements ou plus simultanément. Par exemple, lors d'une interruption d'une activité, un visiteur à la porte, l'enseignant dit aux élèves de continuer leur travail et il les supervise pendant qu'il répond à ce dernier.

Selon Kounin, lorsqu'un enseignant maîtrise ces deux éléments, il prévient les interruptions dans la leçon qui pourraient être causées par les comportements inappropriés des élèves. En réagissant rapidement aux problèmes, l'enseignant n'aura qu'à faire usage de mesures simples (contact visuel, demande verbale courte, etc.) qui n'interrompent pas les activités en cours et ne déconcentrent pas les élèves.

Marcher la classe, occuper tout l'espace, se diriger rapidement vers les difficultés

Les recherches montrent une relation positive entre la supervision assurée par l'enseignant et le succès dans la gestion de la classe (Evertson, 1989). L'enseignant circule partout dans sa classe, il s'assure d'en occuper tout l'espace. Des études ont montré que les enseignants qui circulent en classe ont noté une baisse de 50% des écarts de conduite des élèves (Dufour, 2010).

Selon certains auteurs, il semble que le fait de circuler dans la classe soit une pratique à encourager puisque les contacts avec les enseignants au cours du travail individuel font croître d'environ 10 % le taux d'engagement des élèves (Rosenshine, 1986) (Martineau et Gauthier, 1999, p. 483)

Le premier comportement associé à l'état d'alerte (« *group alerting* ») est d'occuper physiquement toute la classe. L'enseignant ne doit donc pas passer beaucoup de temps au même endroit. Si l'enseignant doit aider un élève plus longtemps (plus d'une ou deux

minutes), il évite de rester au pupitre de l'élève à moins qu'il puisse voir toute la classe de cet endroit.

Placer les élèves difficiles ou vulnérables près de l'enseignant

Les élèves ayant des difficultés comportementales doivent être placés le plus près possible de l'enseignant afin que ce dernier soit en mesure d'intervenir rapidement. Dans une perspective préventive, il devient difficile, voire impossible pour un enseignant, d'effectuer une intervention rapide auprès d'un élève ayant des difficultés particulières et nécessitant un encadrement serré si ce dernier est placé à l'arrière de la classe.

L'enseignant planifie l'organisation spatiale de sa classe avec les pupitres en rangées. Il prépare un plan de classe et attribue lui-même les places aux élèves. Il dispose les élèves en difficulté à l'avant et au centre de la classe. Il évite de placer un élève turbulent ou ayant des difficultés d'attention près d'une porte, d'une fenêtre ou d'un coin de la classe fortement achalandé. Il vaut mieux prévenir les difficultés que les provoquer.

Augmenter l'implication des élèves dans la tâche

Les élèves qui ne sont pas affairés ont tendance à faire autre chose que ce qui leur est demandé. Ainsi, augmenter l'implication de tous les élèves dans la tâche prescrite évite des écarts de conduite. Quand les élèves sont impliqués dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage, il leur est plus difficile d'adopter des comportements indésirables.

Trois éléments essentiels permettent à l'enseignant de maintenir l'attention de l'ensemble du groupe : garder les élèves dans un état d'alerte constant, les responsabiliser et susciter leur participation active directe.

D'abord, l'enseignant doit maintenir tous les élèves du groupe constamment en alerte. Par exemple, si un élève répond à une question, chaque membre du groupe, potentiellement choisi au hasard, est aussi en alerte et se prépare à répondre à d'autres questions.

Dans un second temps, afin de maintenir l'intérêt des élèves et de favoriser les comportements positifs, l'enseignant peut les responsabiliser en les prévenant que leur performance sera observée et évaluée d'une façon ou d'une autre. Tous les travaux ne seront pas forcément notés, mais en les prévenant que leur travail sera revu, l'enseignant communique aux élèves que ce travail est important. Différentes stratégies peuvent être utilisées par l'enseignant : il peut demander aux élèves d'écrire leurs réponses sur une feuille et circuler pour les vérifier. Il peut aussi vérifier les cahiers de notes à l'occasion.

Finalement, les leçons sont conçues de manière à amener les élèves à participer activement en tout temps à l'activité en cours. Pour ce faire, l'enseignant peut demander aux élèves d'écrire les réponses sur leur feuille au fur et à mesure que les bonnes réponses sont données. Ils peuvent aussi résoudre les problèmes simultanément à leur correction par l'enseignant. L'enseignant peut aussi leur demander de lire à l'unisson ou encore de manipuler du matériel concret, simultanément à la correction d'un travail. Les leçons conçues pour favoriser davantage la participation des élèves sont préférables aux autres leçons qui supposent que les élèves sont assis et écoutent les réponses des autres.

Afin de favoriser l'engagement des élèves, l'enseignant gagne à utiliser le tutorat par les pairs qui est reconnu comme une stratégie efficace pour diminuer les comportements négatifs, en plus d'augmenter le rendement des élèves. Avec cette stratégie, les élèves sont jumelés et jouent le rôle de tuteurs ou d'apprentis selon les situations. Dans ce cadre d'apprentissage, le taux de réponse est important : les élèves se posent des questions, y répondent, lisent à tour de rôle et se donnent de la rétroaction dans un mouvement de va-et-vient continu. Il est à noter que, pour être efficace, le tutorat par les pairs doit faire l'objet d'un enseignement explicite au préalable. Les habiletés nécessaires à cette stratégie doivent être enseignées et modelées avant que l'enseignant laisse les élèves travailler de manière autonome.

Utiliser un système de renforcement des comportements positifs (particulièrement avec les groupes difficiles)

Un renforcement est une conséquence attribuée à la suite d'un comportement précis, qui permet d'augmenter la répétition du comportement en question. Le renforcement positif est celui que nous privilégions. Ce renforcement est qualifié de positif lorsque la conséquence attribuée à l'élève est agréable à ses yeux et que, pour cette raison, l'élève reproduira le comportement visé. L'utilisation de cette stratégie contribue également à l'obtention d'un nombre d'interventions positives plus élevé que d'interventions négatives, idéalement un rapport optimal de quatre (4) interventions positives pour une (1) intervention négative.

Comme le soulignent Massé, Desbiens et Lanaris (2006), un comportement adapté, qui n'est suivi d'aucun renforcement, d'aucune attention ni approbation de la part de l'enseignant, a toutes les chances de ne pas se reproduire. Inversement, un élève qui reçoit de l'attention de son enseignant uniquement lorsqu'il agit de façon négative aura tendance à agir négativement pour obtenir son attention. Ainsi, il est recommandé de renforcer positivement les élèves qui

manifestent les attentes comportementales enseignées préalablement. Les renforcements positifs peuvent être sociaux ou tangibles. Les renforcements sociaux procurent à l'élève de l'attention, de l'approbation ou de la reconnaissance de l'enseignant au moyen d'éloges, de félicitations, de remerciements, de compliments rédigés dans son agenda, etc. Les renforcements tangibles sont matériels. Il s'agit de coupons ou de jetons à échanger contre un bien, une activité ou un privilège quelconque. Il est recommandé d'utiliser des renforcements tangibles tels que les privilèges ou la participation à une activité spéciale, car ils sont peu coûteux et habituellement faciles à gérer.

L'enseignant qui veut mettre en place un bon système de renforcement doit le planifier minutieusement. Il doit préciser, de manière explicite, les éléments-clés suivants : 1- définir les comportements attendus, les enseigner explicitement et les faire pratiquer par les élèves; 2- planifier des renforcements continus (à faire le plus souvent possible) de type social (ex. : bravo, félicitations, etc.) pour favoriser l'acquisition des comportements; 3- utiliser, en concomitance avec les renforcements sociaux, des renforcements intermittents, donc non prévisibles, de type tangible (ex. : système d'économie de jetons) pour favoriser la généralisation des comportements; 4- prévoir beaucoup plus de renforçateurs sociaux que tangibles; 5- penser à des renforcements tangibles de type individuel et de groupe.

La méta-analyse de Stage et Quiroz (1997) a montré que le recours aux contingences (privilège) de groupe constitue la mesure la plus efficace pour diminuer les comportements déviants en salle de classe. Par contingence de groupe on entend, par exemple, que lorsque la classe aura accumulé 100 jetons, tous les élèves participeront à une activité X. il est important de noter également qu'il ne faut **jamais utiliser le système de renforcement pour gérer les écarts de conduite des élèves**, autrement dit, un système de renforcement sert à renforcer les bons comportements, mais ne doit pas être utilisé pour punir les élèves en leur enlevant les points obtenus.

Quoiqu'en disent certains auteurs en éducation, il y a beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients à planifier l'utilisation d'un système de renforcement. En effet, de nombreux chercheurs considèrent que les critiques formulées à l'encontre des systèmes de renforcements constituent une surgénéralisation fondée sur une série très limitée de circonstances (Akin-Little & Little, 2004; Cameron, 2001; Paquet & Clément, 2008; Reiss, 2004). Ces chercheurs ont

montré les effets positifs des systèmes de renforcements lorsqu'ils sont appliqués adéquatement lors de l'acquisition des comportements attendus.

3.1.4 Organiser la classe afin de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage

Une classe bien organisée est un endroit structuré où les pertes de temps sont minimisées et le temps d'enseignement-apprentissage, maximisé. C'est dans les moments non structurés où il y a des pertes de temps que les élèves ont tendance à manifester des écarts de conduite. Dans les classes qui sont bien organisées, les élèves sont occupés : ils n'ont même pas le temps de penser à agir de façon inappropriée !

Un aménagement judicieux de la classe est structuré de façon à minimiser les problèmes liés aux déplacements en plus de faciliter la supervision des élèves (Evertson, 1989). Le principe directeur de cet aménagement est le suivant : une bonne organisation de l'espace dans la classe doit soutenir l'enseignement et non lui nuire.

- Le mobilier est disposé de façon que tous les élèves puissent voir aisément l'enseignant faire des démonstrations ou donner des explications sans devoir se déplacer dans la classe;
- La disposition du mobilier permet à l'enseignant et aux élèves de se déplacer aisément dans la classe;
- Le matériel de soutien (les dictionnaires, les grammaires, etc.) est facilement accessible aux élèves de manière autonome et les déplacements de tous les élèves en même temps vers ces espaces de rangement peuvent se faire de manière fluide (pas d'embouteillages) ;
- Le matériel pédagogique est préparé et organisé à l'avance.
- L'enseignant distribue et recueille le matériel pédagogique de façon ordonnée.
- L'enseignant assigne des places aux élèves en début d'année.
- Tous les jours, l'enseignant affiche au tableau une tâche que les élèves doivent réaliser dès leur entrée en classe.
- Il inscrit un menu au tableau (la programmation prévue) pour indiquer clairement aux élèves ce qui sera réalisé dans le cours ou pendant la journée.

Disposer les pupitres des élèves

Les travaux de Hastings et Schweiso (1995) ont montré que les élèves sont nettement plus attentifs et occupés à réaliser les tâches demandées si leurs pupitres sont placés en rangées. De

plus, ce chercheur a également signalé une diminution des comportements négatifs des élèves éprouvant des difficultés d'ordre comportemental lorsque les pupitres étaient placés en rangées.

Dans le même ordre d'idées, en ce qui a trait au travail individuel, les études indiquent que l'engagement et l'efficacité des élèves sont plus grands lorsqu'ils bénéficient d'un environnement structuré (des pupitres en rangées) comparativement à un environnement physique moins structuré (des pupitres regroupés) (Wannarka et Ruhl, 2008). Ceci est particulièrement vrai pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Bennett et Blundell, 1983). Aussi, les élèves assis à l'avant et au centre de la classe tendent à être plus attentifs et à participer davantage que ceux assis ailleurs dans la classe (Adams et Biddle, 1970; Sommer, 1969).

Le fait de placer les élèves en rangées ne signifie pas pour autant qu'ils ne seront jamais regroupés pour travailler en équipe afin de réaliser une activité ou un projet quelconque. Cela signifie, toutefois, que, de façon générale, les pupitres seront placés en rangées pour effectuer les activités habituelles.

3.2 Les interventions correctives

Nous l'avons vu, une gestion efficace de la classe et des comportements des élèves implique que 80 % des interventions soient de nature préventive et que 20 % d'entre elles sont de nature corrective. Les interventions correctives visent à gérer des écarts de conduite qui, inévitablement, finissent par se produire.

Comment intervenir de manière efficace face aux différents comportements des élèves ? Il faut intervenir de manière graduée, c'est pourquoi nous proposons un continuum d'interventions destinées à gérer tant les écarts de conduite mineurs que des problèmes comportementaux plus importants ou majeurs.

Quelle est la différence entre ces deux types de comportements problématiques ? D'une part, un *écart de conduite mineur* est un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui (a) ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe ni à l'apprentissage des élèves, mais (b) dérange l'élève lui-même ou quelques élèves seulement. D'autre part, un *écart de conduite majeur* est soit (a) un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui nuit au bon fonctionnement de

la classe, à l'enseignement du maître et par conséquent à l'apprentissage des autres élèves ou soit (b) un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions réalisées.

En ce qui a trait à la gradation des interventions, il est à noter que lorsque 25 % et plus des élèves de la classe manifestent des écarts de conduite persistants, l'enseignant doit revoir son fonctionnement avec les interventions préventives ou proactives avant d'utiliser celles de type correctif (Lane, Gresham, & O'Shaughnessy, 2002). Toutefois, des comportements communs de courte durée et/ou qui ne nuisent en rien au rythme des activités d'enseignement et d'apprentissage (inattention brève, être dans la lune, légère perte de temps pendant les transitions, arrêter de travailler un peu avant la fin prévue, etc.) devraient se corriger par eux-mêmes. Accorder trop d'importance à ces comportements pourrait interrompre le déroulement fluide des activités pédagogiques et rendre le climat de la classe moins positif.

Les interventions correctives à réaliser en fonction du type d'écarts de conduite sont énumérées dans le tableau suivant. Ainsi, les inconduites mineures sont gérées par des interventions indirectes et directes alors que les écarts de conduite majeurs feront l'objet de stratégies plus complexes.

Écarts de conduite mineurs	Écarts de conduite majeurs
1. Interventions indirectes	3. Accumuler des données comportementales
2. Interventions directes	4. Se questionner sur la fonction du comportement
	5. Demander de l'aide spécialisée

3.2.1 Gestion des écarts de conduite mineurs

Les interventions correctives visant à traiter les écarts de conduite mineurs sont d'abord celles les moins intrusives, c'est-à-dire indirectes, puis, si la situation ne s'améliore pas, elles seront plus directes.

3.2.1.1 Intervenir de manière indirecte

Les interventions indirectes sont au nombre de quatre et se déclinent comme suit : le contrôle par la proximité, le contrôle par le toucher, l'usage de directives non verbales et l'ignorance intentionnelle jumelée au renforcement différencié.

Contrôler par la proximité

Tous les enseignants savent que le simple fait de s'approcher d'un élève qui présente un comportement problématique est une stratégie efficace. Cette technique vise à encourager la manifestation de comportements positifs de la part de l'élève. En effet, par sa proximité l'enseignant aide l'élève à maîtriser ses pulsions. L'avantage de cette stratégie est qu'elle s'utilise discrètement, sans interrompre le flot des activités.

Afin de s'assurer que tous les élèves font le travail demandé pendant la pratique guidée, l'enseignant circule dans la classe et vérifie régulièrement l'état d'avancement du travail de chacun. En faisant usage de la proximité, il veille particulièrement sur le travail et le comportement des élèves qui deviennent facilement désorientés ou distraits. En étant physiquement près des élèves, une rétroaction corrective peut être offerte par l'enseignant et les élèves sont encouragés à bien travailler et à se comporter correctement.

Par cette proximité physique avec les élèves, il lance le message clair qu'il est « aux aguets » et veille au grain. Souvent, le seul fait d'être physiquement près d'un élève qui serait tenté de se désorganiser permet de désamorcer la situation rapidement et simplement.

Contrôler par le toucher

Le fait de toucher légèrement l'épaule d'un élève ou le dossier de sa chaise pendant qu'il supervise ses travaux peut servir à rediriger cet élève vers la tâche à réaliser.

Parfois, toucher doucement un élève sur le bras ou l'épaule lui rappelle la présence de l'enseignant, ce qui a un effet calmant. Il ne doit cependant jamais toucher à un élève si lui ou ce dernier sont en colère. Dans ce cas, le contact physique pourrait amener la situation à dégénérer.

Donner des directives non verbales

Les enseignants ont élaboré au fil du temps une variété de signaux qui permettent de communiquer leurs attentes aux élèves. Ces simples gestes transmettent à l'élève le message que l'enseignant sait ce qui se passe et qu'il est prêt à intervenir si l'élève ne change pas son comportement.

Ces techniques de communication non verbale incluent des gestes comme le contact visuel, le signe de la main, frapper dans ses mains, claquer des doigts, faire des bruits de gorge (Hum! Hum!), etc. Parfois, ces gestes simples et subtils suffisent à interrompre un comportement inapproprié. Mettre un doigt sur les lèvres ou bouger la main peut indiquer subtilement, rapidement et simplement aux élèves qu'un comportement doit cesser. Généralement, les élèves savent très bien qu'ils adoptent un comportement inacceptable. Dans ces occasions, l'enseignant n'a donc que peu à faire afin de ramener à l'ordre les élèves fautifs. Toutefois, la signification de ce type de signal peut devoir être précisée explicitement, surtout avec les élèves plus jeunes afin qu'ils y réagissent comme il se doit.

Ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée

Cette technique est basée sur le pouvoir des renforcements et des rétroactions positives. L'enseignant reconnaît et renforce le comportement d'un élève qui répond à ses attentes, mais qui est situé près d'un autre élève qui ne les rencontre pas. La reconnaissance et le renforcement servent alors à inciter indirectement l'élève qui ne se comporte pas bien à le faire tout en reconnaissant les efforts de celui qui satisfait à ses attentes. Une reconnaissance et un renforcement sont donnés lorsque l'élève manifeste les comportements attendus.

Pour utiliser l'ignorance intentionnelle combinée avec un renforcement différencié, l'enseignant doit :

1. Ignorer le comportement inapproprié de l'élève.
2. Renforcer positivement le bon comportement d'un autre élève qui se trouve à proximité de celui qui manifeste l'écart de conduite.
3. Fournir un renforcement positif à l'élève à proximité qui agit de façon appropriée dans les cinq secondes suivant l'adoption du comportement recherché.
4. Dès que l'élève ayant un comportement indésirable adopte le comportement souhaité, lui fournir un renforcement positif dans les cinq secondes suivantes.
5. Éviter de réagir verbalement ou non verbalement au comportement indésirable de l'élève

Il peut arriver malheureusement que les interventions indirectes décrites auparavant ne donnent pas les résultats attendus. Il devient alors nécessaire de recourir à d'autres types d'interventions, à savoir les interventions directes.

3.2.1.2 Intervenir de manière directe

Six interventions directes peuvent être utilisées de façon graduée pour gérer les écarts de conduite mineurs. En effet, l'enseignant peut 1- rediriger, 2- réenseigner, 3- offrir un choix à l'élève, 4- recourir aux conséquences formatives, 5- utiliser la technique du « Montre-moi cinq élèves... » et enfin, 6- rencontrer l'élève individuellement.

Rediriger

Cette intervention est un rappel verbal bref, clair, s'adressant à un élève qui a pour but de souligner le comportement attendu. La redirection implique un rappel précis des attentes. Elle met l'accent sur le comportement (le *quoi*) et non sur sa justification (le *pourquoi*). Autrement dit, l'enseignant précise brièvement ce à quoi il s'attend, il n'a pas à redonner des justifications, celles-ci ont déjà été fournies. Il s'agit maintenant pour l'élève d'exécuter ce qui est demandé.

Lorsque les élèves ne sont pas centrés sur la tâche, l'enseignant leur rappelle le comportement approprié (par exemple : « Chacun devrait écrire sa réponse maintenant ! » ou « Assurez-vous que votre groupe discute du plan ! » ou encore « Tout le monde devrait maintenant être assis en silence ! »). Si seulement un ou deux élèves agissent de manière inappropriée, un commentaire fait en privé à ces élèves n'interrompra pas les activités de toute la classe et ne dirigera pas l'attention de tous les élèves sur ces comportements fautifs.

Réenseigner

Après avoir tenté de rediriger l'élève, l'enseignant peut opter pour le réenseignement. Cette stratégie consiste à enseigner de nouveau les comportements et les routines attendus. En effet, lorsqu'il constate des écarts de conduite répétés, il doit enseigner à nouveau le comportement visé aux élèves. À ce stade, se limiter à rappeler aux élèves ce qui est attendu ne suffit pas. L'enseignement réenseigne de manière explicite le comportement attendu : il présente l'habileté, en fait le modelage, il la met en pratique avec l'élève et donne à ce dernier l'occasion de s'exercer en pratique. Une reconnaissance des efforts devrait suivre l'adoption future du comportement.

Offrir un choix à l'élève

Cette intervention peut être réalisée lorsque les deux précédentes n'ont pas fonctionné. Elle consiste à donner deux possibilités à l'élève : adopter le comportement attendu ou opter un second choix moins attrayant. Après avoir présenté les choix à l'élève, l'enseignant lui donne un moment de réflexion. Souvent, lorsqu'on offre la possibilité à l'élève de choisir, il opte pour le comportement attendu. Par la suite, si l'élève fait le bon choix, l'enseignant lui donne un renforcement positif. Il est très important pour l'enseignant de planifier le choix qu'il donnera à l'élève. En effet, il est parfois difficile dans le feu de l'action de trouver un choix moins attrayant à un comportement inapproprié.

Recourir aux conséquences formatives

Contrairement à la punition, la conséquence formative est reliée directement au comportement inapproprié de l'élève. Cette conséquence est logique et permet même, dans certains cas, la réparation des torts causés. La conséquence formative vise la diminution ou l'élimination d'un comportement inapproprié chez l'élève, mais également à lui enseigner le comportement désiré.

Comme le soulignent Veillet et ses collaborateurs (2011) : « *La conséquence logique et éducative met l'accent sur la construction d'une solution plutôt que sur la faute.* » (Module 7, p. 3). La mise en pratique du comportement souhaité est l'une des conséquences formatives les plus puissantes. Par exemple, si l'enseignant constate qu'un élève court dans le corridor il lui fera pratiquer à circuler en marchant. Si un élève barbouille sur son pupitre, l'enseignant lui demande de le laver. Si un élève lance de la nourriture dans la cafétéria, il lave son dégât. Dans ces cas, l'important est de demander à l'élève de corriger le « tort » qu'il a causé par son comportement inapproprié.

En théorie, les conséquences devraient avoir un lien logique avec le comportement à problème, cependant, le lien entre le comportement et la conséquence n'est pas toujours évident. Il est donc particulièrement crucial pour l'enseignant de prévoir quelques conséquences formatives relativement aux problèmes les plus courants qu'il rencontre dans sa classe.

Bien qu'il faille privilégier les conséquences formatives, il arrive parfois qu'il soit nécessaire de donner une punition, faute d'avoir une idée de conséquence formative

appropriée. En effet, l'intervention la moins efficace pour gérer les écarts de conduite des élèves est le laisser-faire. Dans un tel contexte, l'enseignant transmet aux élèves le message que le comportement négatif est acceptable, puisqu'il juge qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir.

Utiliser la technique « Montre-moi 5 élèves... »

Cette intervention est une autre forme de conséquence formative à privilégier. Elle est inspirée des travaux de Bandura sur l'apprentissage vicariant, qui montre que l'enfant apprend par imitation. Cette façon de faire consiste à mettre à l'écart du groupe l'élève ayant manifesté un écart de conduite. Lors de ce retrait, l'élève prêterait attention aux bons comportements à adopter en observant ses pairs.

Un avantage de cette stratégie est qu'elle exige peu ou pas de préparation de la part de l'enseignant. Toutefois, avant d'adopter ce procédé, l'enseignant doit s'assurer que l'élève sera en mesure d'identifier relativement facilement cinq élèves démontrant le comportement attendu et qu'elle n'interférera pas avec le flot des activités pour l'ensemble du groupe. Par exemple, si un élève ne lève pas la main avant de prendre la parole, il peut être difficile d'utiliser cette stratégie sans interrompre les activités du grand groupe.

En présence des élèves, l'enseignant qui constate un comportement inapproprié pose les actions suivantes :

1. Mettre l'élève à l'écart du groupe en raison de son écart de conduite.
2. Lui rappeler les attentes comportementales souhaitées.
3. Lui demander d'observer et d'identifier 5 compagnons qui répondent aux attentes comportementales désirées.
4. Lorsque l'élève a identifié les 5 compagnons, il doit les signaler à l'enseignant. Ce dernier lui demande alors s'il est en mesure de fournir des exemples concrets d'attentes comportementales désirées. Si oui, l'enseignant discute avec l'élève de ses exemples.
5. L'enseignant demande à l'élève s'il est prêt à adopter ces mêmes comportements, puis ce dernier réintègre son groupe.

L'enseignant veille à ce que l'élève mette en pratique les comportements attendus dès son retour aux activités en classe. Il lui donne rapidement une rétroaction positive s'il agit comme désiré.

Rencontrer l'élève individuellement

Une rencontre individuelle avec l'élève peut s'avérer nécessaire lorsque le comportement problématique persiste, et ce, malgré les diverses interventions directes réalisées précédemment. Cette stratégie permet un réenseignement plus approfondi ou offre la possibilité de résoudre le problème lorsque les comportements sont plus fréquents et sérieux.

L'enseignant planifie soigneusement le moment, le lieu et le contenu de la rencontre. Autant que possible, il choisit un moment où lui et l'élève seront calmes et reposés. Il discute du comportement dérangeant avec l'élève, lui enseigne le comportement attendu, explore les raisons pour lesquelles le comportement est attendu et élabore un plan afin que l'élève adopte dorénavant le comportement désiré. La rencontre avec l'élève doit inclure une mise en pratique du comportement attendu. De plus, l'enseignant doit communiquer avec les parents, afin de les informer de cette démarche et de les faire participer le cas échéant.

Lorsque des écarts de conduite persistent malgré le recours à ces interventions ou lorsque les comportements de l'élève nuisent au bon fonctionnement de la classe, à l'enseignement et à l'apprentissage des autres élèves, l'enseignant doit envisager des interventions permettant de gérer ces écarts de conduite dits majeurs.

3.2.2 Gestion des écarts de conduite majeurs

Il est important d'insister sur le fait qu'une école efficace est une école qui dispose d'une politique claire en ce qui concerne la gestion des écarts de conduite majeurs. Dans ces établissements, les enseignants peuvent gérer adéquatement les comportements des élèves, car les motifs pour lesquels un élève doit être retiré de son milieu d'apprentissage ont été identifiés précisément au niveau de l'école.

Ceci étant dit, lorsque le recours aux interventions indirectes et directes ne modifie pas les écarts de conduite des élèves, il importe de passer à un niveau plus élaboré.

3.2.2.1 Accumulation de données comportementales

Il s'avère nécessaire d'accumuler des données comportementales lorsqu'un élève éprouve des difficultés ou manifeste des écarts de conduite persistants malgré les diverses stratégies mises de l'avant par l'enseignant. Tout comme les données recueillies sur l'apprentissage renseignent sur les compétences scolaires de l'élève (la lecture, l'écriture,

les mathématiques), celles qui sont colligées sur son comportement fournissent de précieuses informations sur ses compétences comportementales et donnent des pistes sur ce qui doit être fait avec lui.

L'enseignant, d'une part, note systématiquement les contextes dans lesquels les écarts de conduite de l'élève se manifestent et, d'autre part, ceux dans lesquels l'élève adopte les comportements souhaités. Procéder de la sorte permet à l'enseignant de préciser, pour un élève en particulier, ce qui va mal, mais aussi ce qui va bien sur le plan comportemental, car un élève ne peut pas se comporter constamment mal même si l'enseignant, exaspéré, ne remarque que ce qui le dérange.

Généralement, les contextes dans lesquels l'élève se comporte adéquatement (l'absence de comportements problématiques ciblés pour l'observation) fournissent à l'enseignant des renseignements importants sur les interventions efficaces à réaliser pour favoriser l'adoption des comportements souhaités. Il doit faire un effort supplémentaire pour prêter une attention particulière aux contextes où l'élève se comporte selon les attentes.

Accumuler des données sur les comportements inadéquats

L'enseignant doit utiliser une grille d'observation pour consigner ses données. Cet outil doit pouvoir s'utiliser facilement et rapidement. En tout temps, en classe, en interaction avec les élèves, l'enseignant garde cet outil sous la main afin de noter ses observations en temps réel.

Dans la classe, l'enseignant suit la démarche suivante pour accumuler des données sur les comportements inadéquats d'un élève qui manifeste des écarts de conduite majeurs : 1- cibler au plus trois comportements problématiques à observer, idéalement un ou deux comportements sur lesquels il faut recueillir des données et qui sont concrets et mesurables; 2- donner la priorité, pour l'observation, aux comportements les plus dérangeants pour l'ensemble de la classe, soit ceux qui nuisent à l'enseignement et aux apprentissages des autres élèves; 3- observer ces comportements pendant environ deux semaines afin d'obtenir un portrait de la situation de l'élève.

Accumuler des données sur les comportements adéquats

La démarche proposée est en tout point semblable à celle présentée pour les comportements inadéquats sauf qu'elle vise à examiner comme en miroir les comportements positifs de l'élève. À la lumière de ces observations, force est de

constater, par exemple, que l'élève n'arrive pas toujours en retard, qu'il y a des moments et des contextes où il se comporte selon les attentes.

3.2.2.2 Questionnement sur la fonction du comportement

Comprendre la fonction d'un écart de conduite, c'est essayer de formuler une hypothèse sur les raisons pour lesquelles le comportement négatif d'un élève persiste malgré diverses interventions.

Les résultats de recherche indiquent que les difficultés d'ordre comportemental et les difficultés d'apprentissage semblent former un couple indissociable. En effet, les études empiriques montrent que 75 % des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ont un déficit quant à leurs habiletés sociales (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2008). Par conséquent, certains élèves adopteront des comportements négatifs pour éviter de réaliser les tâches scolaires dans lesquelles ils se sentent incompetents.

Déterminer la fonction du comportement négatif

L'évitement est l'une des deux fonctions les plus fréquentes du comportement alors que l'autre est *l'obtention de l'attention*.

Si l'enseignant parvient à comprendre la fonction d'un comportement négatif, il peut alors proposer à l'élève un comportement de remplacement. L'étude de la fonction d'un comportement constitue donc une piste très utile pour déterminer quel type d'intervention sera le plus efficace pour modifier ce comportement. Il sera en effet plus facile de définir la fonction du comportement problématique si l'enseignant analyse systématiquement les données accumulées. Un examen minutieux des contextes dans lesquels l'élève adopte le comportement négatif fournira des informations facilitant la formulation d'une hypothèse sur la fonction potentielle du comportement indésirable. En consultant les données accumulées, l'enseignant observe par exemple que l'élève ne présente aucun comportement dérangeant dans certaines matières; il constate que, systématiquement, l'élève s'est désorganisé lorsque les tâches demandées exigeaient d'écrire beaucoup. L'enseignant formule donc son hypothèse sur la fonction du comportement : l'évitement des tâches nécessitant beaucoup d'écriture. L'enseignant planifie donc son intervention : il surveillera attentivement cet élève lors de la prochaine tâche d'écriture. Il s'assurera qu'il connaît les stratégies de mise en page et qu'il connaît les outils de correction

disponibles. Il lui donnera des conseils pour diviser le travail en petites étapes pour faciliter la réalisation de la tâche. Finalement, l'enseignant apprendra à l'élève à demander de l'aide au besoin plutôt qu'à se désorganiser.

3.2.2.3 Recourir à de l'aide spécialisée

Bien que la majorité des élèves réagissent de manière positive aux stratégies décrites jusqu'à présent, il faut également ajouter des mesures de soutien supplémentaires pour les élèves dont le comportement ne s'améliore pas. Ces mesures nécessitent une aide spécialisée fournie par un professionnel ayant des connaissances approfondies sur les difficultés d'ordre comportemental, tels un psychoéducateur, un psychologue ou un éducateur spécialisé. Il est tout à fait légitime pour un enseignant de demander de l'aide spécialisée pour un élève présentant des écarts de conduite majeurs et pour lequel les moyens disponibles utilisés se sont avérés inefficaces.

Conclusion sur l'enseignement explicite des comportements

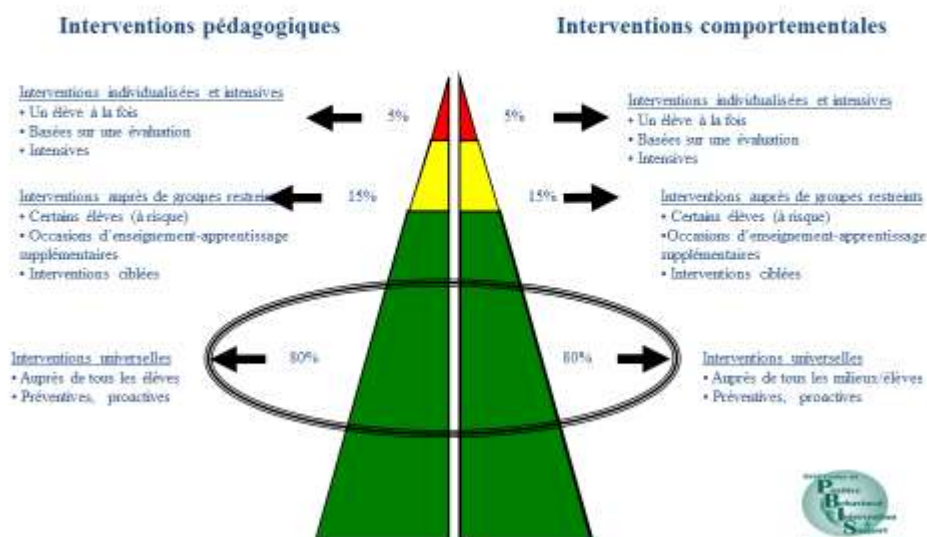
Comme nous l'avons vu précédemment, la gestion de la classe est une dimension centrale de l'enseignement. Les enseignants chevronnés maîtrisent un ensemble de stratégies pour faire face aux écarts de conduite qui peuvent apparaître dans leur classe. Ces stratégies ont été formalisées par la recherche à la suite de nombreuses observations conduites dans les classes. Elles sont présentées selon un ordre hiérarchique, les plus légères et moins intrusives précédant les plus complexes. Ces interventions comprennent d'abord celles qui sont axées sur la prévention. En effet, la caractéristique la plus importante des gestionnaires de classe efficaces est qu'ils réussissent, à l'aide de diverses stratégies, à prévenir l'apparition de comportements inadéquats chez leurs élèves. Cependant, malgré ces efforts de prévention, il arrive que des mesures plus élaborées doivent être implantées pour corriger les comportements déviants. Des interventions sont alors proposées pour corriger les problèmes de conduite mineurs et majeurs.

L'enseignement explicite des comportements est l'approche privilégiée pour aborder la gestion de la classe. Tout comme pour l'apprentissage des contenus, il convient de préciser ce qui est attendu, d'en faire le modelage, la pratique guidée et la consolidation.

Conclusion générale du chapitre

La gestion des apprentissages et la gestion de la classe sont les deux fonctions pédagogiques de base. Un enseignant efficace maîtrise ces deux fonctions pédagogiques et facilite la réussite scolaire des élèves dans sa classe. Il maîtrise les stratégies dites «universelles» pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements auprès d'environ 80% des élèves. L'autre 20% des élèves nécessite des interventions secondaires et tertiaires réalisées par les services complémentaires de l'école (orthopédagogue, éducateur spécialisé, psychoéducateur, etc.). Il s'agit du modèle *réponse à l'intervention* comme illustré dans la figure ci-dessous.

Concevoir un système destiné à l'ensemble de l'école pour assurer la réussite des élèves



De plus, lorsque tous les enseignants d'une école adoptent des stratégies efficaces d'enseignement telles que l'enseignement explicite des contenus et l'enseignement explicite des comportements, l'effet sur la réussite des élèves sera d'autant multiplié. On parlera alors d'**effet-école** pour qualifier cette valeur ajoutée des enseignements pour le plus grand profit des élèves!

Références bibliographiques

- Adams, G. et Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction : 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA : Educational Achievement Systems.
- Adams, R. & Biddle, B. (1970). *The classroom scene. Realities of teaching*. New York (NY) : Holt, Rinehart, & Winston.
- Akin-Little, K. A., & Little, S. G. (2004). Re-examining the oveijustification effect. *Journal of Behavioral Education*, 13, 179-192
- Bennett, S. N. (1978). Recent Research on Teaching : A Dream, a Belief, and a Model. *British Journal of Educational Psychology*. 48, pp. 127-147.
- Bennett, N. & Blundell, D. (1983). Quantity and quality of work in rows and classroom groups. *Educational Psychology*, 3(2), 93-105.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada).
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Une pédagogie aux services des élèves en difficulté : l'enseignement explicite. *FQDE, le magazine en éducation*, printemps, 17-19.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bouffard, M. (2011). *Le Soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école*. Mémoire inédit, Université Laval.
- Boynton, M. & Boynton, C. (2009). *The Educator's Guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation-a limited phenomenon : comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Review of educational research*, 71, 29-42.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et andragogie, Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?sequence=2
- Dweck, C. S. (2010). Changer d'état d'esprit, une nouvelle psychologie de la réussite. Mardaga, Belgique.
- Emmer, E. T, Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management : a school-based training program for beginning the year. *Journal of educational research*, 83(2), 82-90.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Hall, V. & Hall, M. C. (1990). Comment utiliser l'attention et l'approbation systématiques (G. Gaudreault, trad.). Québec : Université Laval. Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement
- Hastings, N. & Schweiso, J. (1995). Tasks and tables: the effects of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Researcher*, 37 (3), 279-291.

- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY : Routledge.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York (NY): Holt, Rinehart & Winston.
- Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore (MA) : Paul H. Brookes publishing.
- Lane, K. L., Gresham, F. M., & O'Shaughnessy, T. E.(2002). *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Leinhardt, G. (1986, mars). *Math lessons : A contrast of novice and expert competence*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), San Francisco, CA.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17, (2), 135-176.
- Leu, E., Ginsberg, M., (2011). *First Principles: Designing Effective Education Programs For In-Service Teacher Professional Development Compendium*, Washington DC: USAID/ EQUIP1.
- Megahed, N., & Ginsburg, M. (2008). *Education program support*.
- Long, J. D. & Frye, V. H. (1985). *Making it till Friday : A Guide to Successful Classroom Management*. (3^{ème} édition), Princeton : Princeton Book Co.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Marzano (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. et Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.

- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- National Dissemination Center for Children with disabilities (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education*, 3(2), 1-8.
- Paquet, A. & Clement, C. (2008). Concepts clés dans l'application des programmes d'économie de jetons en institution d'accueil et de soin pour l'enfant et l'adolescent. *Revue francophone de Clinique comportementale et cognitive*, XIII, (3), 25-31.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation : the theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, 8(3), 179-193.
- Rosenshine, B. V., Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. Dans M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New York, NY : Macmillan.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. American Educator*. Spring. pp. 12-19, 39.
- Sprick, R., Knight, J., Reinke, W. & Mc Kale, T. (2006). *Coaching classroom management: A toolkit for coaches and administrators*. Eugene (OR): Pacific Northwest Publishing.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (pp. 3-36), New York (NY): Macmillan
- Sommer, R. (1969). *Personal Space ; the behavioral basis of design*. Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education setting. *School Psychology Review*, 26 (3), 333-368.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning. *Cognitive science*, 12, 257-285.
- Sweller, J. Kirschner, P. A., Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
